

Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência

Inclusion in higher education: a systematic review of the conditions presented to students with disabilities

Carlos Alberto Dussilek

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Brasil

E-mail: dussilek18@hotmail.com

Jaqueline Costa Castilho Moreira

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Brasil

E-mail: jackycastilho@fct.unesp.br

Recebido: 03/08/2017– Aceito: 18/09/2017

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Utilizou-se uma metodologia de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, realizada por meio de uma revisão com mapeamento de publicações acadêmicas produzidas no período de 2008-2015. A opção por esta periodização deveu-se a normalizações relevantes na discussão dessa temática: a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008 e o “Estatuto da Pessoa com Deficiência” de 2015. Na busca pela literatura, empregou-se os indexadores “inclusão”, “deficiência”, “ensino superior”, somente em português perscrutando a base de pesquisa *Google Acadêmico*, escolhida por ser considerada acessível e com acessibilidade. Dessa recuperação surgiu uma massa documental, que foi refinada a partir de critérios de exclusão em cinco etapas, resultando ao final em quinze artigos. Sua análise evidenciou que embora haja políticas públicas que buscam efetivar os direitos de acesso a esses estudantes no ensino superior, existem lacunas entre as diretrizes e a realidade, ocasionando do descompasso ao impedimento, ao se tratar da permanência e da efetiva conclusão da formação. É premente a efetivação e cumprimento da legislação que assegura a acessibilidade, para que este cenário se reverta e o direito à Educação seja acessível de fato.

Palavras-chave: Acessibilidade, Universidade, Educação Especial, EPAEE, *Google Acadêmico*.

Abstract

The objective of this study is to investigate the conditions of access and permanence of people with disabilities in higher education. A descriptive research methodology with a qualitative approach was used, through a review accomplished with mapping of academic publications produced in the period 2008-2015. The preference of this periodization was due to relevant norms in the discussion of subject: the "National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education" of 2008 and the "Statute of the Person with Disabilities" of 2015. In the pursuit for literature, we used the keywords "inclusion", "deficiency" and "higher education", only in Portuguese searching the Google Academic search base. Therefore, these expressions were chosen because they are considered accessible and accessible. From this recovery came a documental large amount, which was refined by means of exclusion criteria in five stages, resulting in the end in fifteen articles. Although there are public policies that seek to make direct access to these students in higher education, their analysis showed gaps between the guidelines and the reality, leading to the lack of commitment to the impediment, when dealing with the permanence and effective completion of the training. It is a pressing concern to implement and compliance with legislation that ensures accessibility, so that this scenario reverts and the right to education is actually accessible.

Keywords: Accessibility, University, Special Education, EPAEE, Google Scholar.

1. Introdução

Nos últimos anos, as temáticas inclusão e exclusão educacional vêm se tornando mais presentes em trabalhos científicos, documentos oficiais e na fala de educadores. As questões associadas à inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência em todos os níveis de ensino crescem cada vez mais, amplificando não somente as discussões, mas também as controvérsias. Contudo, historicamente a sociedade brasileira acumula um perfil excludente marcado por estigmatizações que revelam certa incapacidade de prover condições para inclusão social deste público, além de políticas públicas inconsistentes que não garantem às pessoas com deficiência pleno acesso aos seus direitos.

Embora apresentadas como espaços de produção epistemológica, assim como, com características de centros de promoção e intervenção social, as Instituições de Ensino Superior (IES) muitas vezes reeditam características do pensar e do agir da sociedade nas quais estão inseridas. E mesmo que diante de fenômenos como a inclusão educacional, torna-se relevante

que as IES problematizem e ponderem sobre o seu papel. Essa atitude não deve ocorrer somente quanto ao acesso e permanência de estudantes com deficiência neste nível de ensino em cumprimento a prescrições, mas com discussões e ações que possibilitem que esses graduandos participem efetivamente como sujeitos atuantes no processo educacional em condições de equiparação, de forma digna e justa.

Quanto às prescrições que permeiam o trabalho das IES, são vários os documentos que contemplam a promoção de oportunidades de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Destacam-se o Aviso Circular nº. 277 (BRASIL, 1996) que traz orientações de como viabilizar ações que atendam as necessidades educativas e promovam a inclusão deste público, além de ajustes nos processos avaliativos e a Portaria nº. 3.284 (BRASIL, 2003), que visa assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, em termos de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, além de autorização, reconhecimento e de credenciamento de instituições de terceiro grau por intermédio de requisitos de acessibilidade.

Outra importante norma é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborada pelo Grupo de Trabalho denominada de Portaria nº 555, prorrogada por outra Portaria, a de nº 948 (BRASIL, 2008) entregue ao Ministério da Educação no dia 07 de janeiro de 2008. Sua relevância está na propositura de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, objetivando e moldando políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, tanto para aqueles da educação básica como para o ensino superior.

Ainda no cenário da educação especial correlacionada ao ensino superior, outra prescrição que denota um aprofundamento das discussões sobre o tema é a Lei nº 13.146, promulgada em 06 de julho de 2015 como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que se destina a assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa deficiente, visando sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Mesmo que os documentos oficiais indiquem a obrigatoriedade de rever e adequar conceitos e estruturas, concorda-se com Moreira; Bolsanello e Seger (2011) sobre o cenário de exclusão na educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para os autores é possível constatar uma lacuna histórica relacionada às políticas públicas destinadas a esse segmento da população, razão pela qual o processo de inclusão tem sido alavancado nas últimas décadas e portanto, merecedora de uma análise cuidadosa.

Vale destacar que, conforme são redigidas as leis, as nomenclaturas utilizadas para se referir a este público são alteradas: de portador de deficiência a pessoas com necessidades especiais, necessidades educacionais especiais a pessoas com deficiência, essa última denominação é a encontrada na Lei nº 13.146/ 2015; também conhecida por “Estatuto da Pessoa com Deficiência”.

Compõe o paradigma da inclusão educacional sua elucidação também na educação superior, com questionamentos sobre as contribuições realizadas pelas IES em termos de inserção, integração ou inclusão dos graduandos com deficiência; interpelando sobre as condições de acessibilidade que as mesmas promovem, tomando por base as legislações existentes e interpelando os fatores contextuais que os motivam e aqueles que os desmotivam no percurso tomado, do ingresso a conclusão ou não do curso escolhido nessas instituições.

Visando a compreensão dessas demandas, o objetivo deste trabalho é investigar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

2. Metodologia

O presente estudo teve uma abordagem qualitativa de investigação e utilizou procedimentos técnicos de pesquisa descritiva realizada por meio de uma revisão sistemática em Base de Dados.

Essa metodologia identifica as pesquisas sobre um tema, aplica métodos explícitos e sistematizados de busca; avalia a qualidade e validade de suas recuperações em Bases de Dados, a aplicabilidade ou não das conclusões desses estudos no contexto onde ocorre a implementação das mudanças, selecionando-os, de modo que forneçam respostas a uma questão pontual, finalizando com a disponibilização de uma síntese (DE-LA-TORRE-UGARTE-GANILO; TAKAHASSHI, BERTOLOZZI, 2010).

A partir da produção científica sobre a temática buscou-se descrever os problemas e as soluções encontradas que transitam do acesso inicial a permanência dos estudantes com algum tipo de deficiência da graduação aos cursos de pós-graduação, bem como as ações de inclusão realizadas por instituições educacionais públicas.

Também optou-se por denominar esses graduandos de estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE). Esta terminologia origina-se na Portaria nº 948 (BRASIL, 2008), que foi reforçada pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) em seu artigo nº 4. Neste são explicitados como concepção de EPAEE, os estudantes com impedimentos de longo prazo, quer sejam de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; os estudantes com transtornos

globais do desenvolvimento (autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação) e os alunos com altas habilidades/superdotação.

Além dessas premissas, houve uma preocupação em estender a conceituação de acessibilidade para além das dimensões arquitetônicas, propostas realizadas por Sasaki (2009) e prescritas na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Para um melhor entendimento sobre esse alargamento é significativo apontar as seis dimensões da acessibilidade do autor em confronto com as concepções existentes na legislação mencionada. Sasaki (2009, p. 01) afirma que as dimensões da acessibilidade são:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Em comparação com a Lei nº 13.146, três das dimensões apontadas pelo teórico associam-se, sendo elas: a barreira arquitetônica, a comunicacional e a atitudinal. O texto da legislação faz menção a outros tipos de barreiras, como as urbanísticas, as dos transportes e as tecnológicas. Embora Sasaki (2009) não tenha citado essas últimas, é adequado ressaltar que as mesmas fazem diferença na locomoção dos estudantes EPAEEs e que podem interferir na continuidade do processo educacional.

Outros tipos de acessibilidade que devem ser consideradas são as referentes às dimensões metodológicas, instrumentais e programáticas (SASSAKI, 2009). As barreiras pedagógicas encontram-se na intermediação entre as dimensões metodológicas e instrumentais de Sasaki (2009), impulsionadas pelo o que o autor sugere como barreiras programáticas (normas e prescrições). Embora a Portaria do MEC nº 3.284 de 07 de novembro de 2003 contemple-as; no texto da Lei nº 13.146 de 2015, a solução para as barreiras pedagógicas aparece de forma diluída no artigo 28 que:

[...] incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, aprimorando-o, instituindo um projeto pedagógico adequado, adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, medidas de apoio, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente entre outros (BRASIL, 2015).

A fluidificação de um problema existente como é o caso da “acessibilidade pedagógica” não o resolve, o que justifica um aprofundamento de estudos sobre o assunto. Também existe a necessidade de que as reivindicações revertam em condições efetivas que a favoreçam, já que também a “acessibilidade pedagógica” faz parte do contexto de permanência desse público até a conclusão de seus estudos em nível superior.

Assim, a proposta deste trabalho é avançar na concepção de acessibilidade envolvendo também a superação de barreiras comunicacionais e metodológicas, no caso aquelas representadas pelos materiais disponibilizados para que o público EPAEE possa estudar. Acredita-se que essa “acessibilidade pedagógica” seja um importante contributo nas reflexões sobre acesso e permanência desse público no ensino superior.

Nesta perspectiva e pensando em tornar o estudo acessível para todos, elegeu-se para a realização da revisão a maior base de dados disponível gratuitamente, sendo excluídas nessa investigação, as bases acadêmicas que não possuem ferramentas de acessibilidade e aquelas que não permitem mais que duas palavras-chave na filtragem.

Embora qualquer produção investigativa requeira o domínio de instrumentos de conhecimento e atributos culturais específicos atrelados a privilégios sociais (FRONTEIRAS, 2012), a opção pela utilização do *Google Acadêmico* não foi somente por ser uma poderosa ferramenta de pesquisa.

O repositório possui interface amigável, familiar, com recursos que promovem tanto a usabilidade como a acessibilidade, permitindo entrar por meio de produtos (GOOGLE, 2017) em materiais disponibilizados sobre o tema, de forma prática também aos graduandos com deficiência, caso queiram averiguar além da situação da inclusão no ensino superior, mas apurar as condições de sua própria situação na inclusão.

Mas se por um lado o *Google Acadêmico* apresenta-se como um facilitador, por outro se mostra como uma ferramenta abrangente em termos de quantidade e qualidade. Ao recuperar uma grande massa documental a ferramenta exige cautela, o que remete a necessidade de depuração das informações através de várias seleções; tendo como a primeira delas o estabelecimento de uma periodização e de um conjunto de indexadores que sejam significativos para as discussões sobre o tema.

A periodização utilizada para a coleta de dados foi determinada entre janeiro de 2008 a dezembro de 2015. Justifica-se esta escolha em função de dois *turning points* relevantes para discussão do tema: a Portaria nº 948 e a Lei nº 13.146, já descritas anteriormente. Considerou-se a Portaria nº 948 (BRASIL, 2008) como marco inicial pela norma abordar de forma sucinta a situação desse público, sendo um primeiro passo para que a temática saísse apenas das esferas campo das discussões. O outro momento crítico escolhido para periodização foi a promulgação da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que normatiza as reivindicações em termos de direito de acesso a Educação, visando que o atendimento às especificidades desse público torne-se paulatinamente efetivado.

Na entrada inicial do *Google Acadêmico* ou digitando em sua busca avançada, a recuperação dos dados foi realizada pela expressão: “deficiência” *and* “deficiente” *and* “universidade” *and* “inclusão” *and* “acessibilidade” *and* “ensino superior” (é relevante a inserção dos termos entre aspas e intercalados pelo operador booleano *and*); digitando o período específico ou na busca avançada dentro do *exibir artigos com data entre: 2008-2015*; classificando por relevância, enfocando somente páginas em português (como restrição para busca e recuperação de trabalhos produzidos apenas no país), retirando citações e patentes, e no caso da busca avançada, *onde minhas palavras ocorrem*, selecionando em qualquer lugar do texto.

Surgiu desta articulação a recuperação de 3.670 artigos em 26 de junho de 2017; que exigiu um segundo afinamento realizado a partir das evidências de um padrão de recuperação do *Google Acadêmico*, encontradas na leitura acurada das informações por ele devolvidas. Esse padrão de resultados está expresso pelos: títulos apresentados; autores; suporte no qual o material foi publicado (por exemplo, uma revista); o ano de publicação; o local de origem da publicação (uma universidade pública, particular, uma organização, entre outras); resumo de três linhas do trabalho; do número de citações, artigos relacionados, número de versões do texto. Diferentemente de outras bases, o *Google Acadêmico* não permite a seleção de textos/ítems para a composição de uma listagem e posterior impressão como um rol de recuperações parciais, o que dificulta a averiguação e seleção.

Após a triagem já citada foi associado um terceiro conjunto de critérios de exclusão, determinante para a redução da massa de documentos inicial. Foram eliminados: outras revisões sobre o assunto por se tratar de revisão de revisão; pesquisas cuja temática era a acessibilidade arquitetônica, física e termos derivados; estudos em português, porém que se referem a outros países de mesmo idioma; textos com uso de terminação que não seja br.; postagens com terminação *net.* por ser rede social; publicações com terminação *com.* por ser material pago; investigações realizadas: em instituições particulares de ensino superior, em institutos filantrópicos e em escolas estaduais e municipais; todo tipo de estudo que não se encaixa em ensino presencial; que não é voltado ao ensino e a aprendizagem em nível de graduação, que não acontece em ambientes educacionais de ensino superior público ou que não tem como sujeitos de pesquisa os estudantes adultos com algum tipo de deficiência; tudo o que se refere a trabalho, profissão, mercado de trabalho, contratação, carreira, servidor. Também foram excluídas as recuperações que evidenciavam tratar-se de Ensino Básico, Técnico, Regular, Médio, Infantil, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Estágio.

Todavia, mesmo após esse escrutínio, foram pré-selecionados 102 textos que atendiam potencialmente as exigências da pesquisa. Após a abertura desses textos para leitura de seus resumos, esse considerável número foi ainda refinado. Nesta quarta etapa houve a supressão de materiais publicados em repositórios tais como teses, dissertações, monografias e livros; de trabalhos oriundos de anais de eventos e daqueles sem texto completo para acesso online; de estudos realizados fora do país; de trabalhos com temáticas similares e evidências de plágio e de “literatura cinzenta”, que Laufer (2007) discrimina como informes técnicos ou institucionais, publicações periódicas locais ou de pequena distribuição, relatórios e/ou manuais.

Na quinta etapa do mapeamento foram considerados não elegíveis, os trabalhos publicados em periódicos brasileiros sem Qualis, ou ranqueados pelo sistema nacional de avaliação com Qualis acima de B2. Para detecção desses estudos foi perscrutado o Qualis 2014 da plataforma Sucupira nas áreas de avaliação educação e ensino, considerando a área de melhor classificação para os periódicos nos quais os trabalhos eleitos foram disponibilizados, sendo A1, A2, B1 ou B2. Ao final foram selecionados quinze artigos, como potenciais publicações relevantes para este estudo, sendo os demais retirados. Os critérios de exclusão adotados procuraram assegurar maior credibilidade aos resultados encontrados e na qualidade das informações extraídas do repositório. Após leitura criteriosa dos textos na íntegra, estes foram organizados no mapeamento apresentado no Quadro 1, contendo em sua composição: número que identifica o artigo, autor/ano de publicação (que permite a

identificação do estudo nas referências); Qualis 2014; foco de pesquisa; abordagem/tipo de pesquisa; palavras-chave.

3. Resultados

O quadro 01 a seguir apresenta os quinze artigos selecionados para este trabalho. Destes, seis são provenientes apenas do *Google Acadêmico*, enquanto os outros nove encontram-se disponibilizados em repositórios multidisciplinares: Scielo (artigos 3,4,5,12) e Parthenon/UNESP (artigos 1,2,4,5,8,15).

Por um maior número de estudos terem sido apontados e recolhidos de outras fontes que não somente o *Google Acadêmico* infere-se que este levantamento colabore tanto para a reflexão sobre as condições de acesso e permanência dos EPAEEs no ensino superior, bem como revele ações inclusivas institucionalizadas.

Vale mencionar que os estudos refinados pela estratégia de busca originam-se dos Estados: do Paraná de onde emergiram três publicações, do Rio Grande do Norte com dois estudos, do Pará também com duas pesquisas.

O quadro 01 também recupera estudos sobre universidades de Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Bahia, Brasília e Rio Grande do Sul.

Quadro 01: Artigos recuperados

	Autor/Ano	Qualis 2014	Foco de pesquisa	Abordagem/Tipo	Palavras-chave
01	Pereira /2008	Educação B2	EPAEE e gestores.	Quali/ Entrevistas	Políticas de Ações Afirmativas; Educação Especial; Inclusão e Ensino Superior.
02	Rocha e Miranda /2009	Educação B2	EPAEE. (DA, DV, DF)	Quali/Estudo de Caso	Ensino Superior; Educação Especial; Inclusão e Tecnologias Assistivas.
03	Auad e Conceição /2009	Educação B2	Universidade de Brasília.	Quali/Estudo de Caso	Educação Especial; Inclusão Escolar; Inclusão Universitária.
04	Siqueira e Santana /2010	Ensino A1	Propostas e projetos de acessibilidade de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).	Quali/Descritivo Documental	Inclusão educacional; educação das pessoas com deficiência; condições de acesso e permanência na escola.
05	Moreira; Bolsanello e Seger/2011	Educação A1	EPAEE (DA, DV, DF)	Quali/Entrevistas	Políticas inclusivas; educação inclusiva; ensino superior; alunos com deficiências e com necessidades educacionais especiais.
06	Bruno/2011	Ensino A2	Ações afirmativas voltadas a EPAEE. (DA)	Quali/Análise Documental	Educação superior; surdez; inclusão e cultura universitária.
07	Oliveira; Melo e Elali/2013	Educação A2	EPAEE. (DF)	Quali/Estudo Descritivo	Deficiência física; Ensino superior; Inclusão educacional.
08	Anache; Rovetto e Oliveira /2014	Educação B2	EPAEE (DF, DV, DA), gestores e atendimento especializado.	Quali/Estudo de Caso	Educação Especial; Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE).
09	Costa e Souza/2014	Educação B1	EPAEE (DF)	Quali/Estudo de Caso	Acessibilidade; Inclusão no Ensino Superior; Deficiência física.
10	Santos e Oliveira /2014	Educação B1	EPAEE (DA)	Quali/Estudo de Caso	Diálogo; Aluno surdo; educação Educação inclusiva.
11	Folha e Rocha/2014	Ensino B1	EPAEE (DF, DV) e vivências curriculares.	Quali/Estudo de Caso Histórico-organizacional	Currículos; Ensino Superior – Pará; Estudantes com deficiência; Universidade Federal do Pará.
12	Martins; Leite e Lacerda /2015	Ensino A1	Políticas públicas sobre a matrícula da educação especial no ensino superior.	Qualitativa/Descritiva Analítica com base Documental	Ensino superior; Educação especial; Indicadores educacionais.
13	Leonel; Leonardo e Garcia/2015	Educação B1	EPAEE (DF, DV, DA) e acessibilidade.	Quanti-Quali/Descr. Documental	Acessibilidade; Deficiência; Ensino Superior; Políticas Públicas.
14	Almeida; Bellosi e Ferreira/2015	Educação B1	Matriculas no ensino superior de EPAEE.	Quanti-Quali/Est.Caso.	Políticas Públicas; Inclusão na Educação Superior; Acessibilidade; Deficiência, Educação Especial.
15	Pieczkowski e Naujorks /2015	Ensino B2	Professores de cursos de graduação.	Quali/Est.Caso.	Inclusão; Educação especial; Estudantes com deficiência; Docência universitária.

Fonte: Autoria Própria

A síntese disponibilizada no Quadro 1 mostra ainda o trabalho de pesquisadores de São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e Minas Gerais, sobre os programas: “Incluir” que abrange a acessibilidade em universidades federais brasileiras e rede “Acessibilidade no Ensino Superior”. Provenientes de vários estados brasileiros, a estratégia de busca possibilitou certa versatilidade nas informações disponibilizadas e uma tentativa de assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno. Como já mencionado, na intencionalidade de qualificar a seleção de artigos do *Google Acadêmico* com o crivo do Qualis 2014, dessa revisão foram levantados três artigos classificados como A1, dois classificados como A2, cinco classificados como B1 e por fim cinco classificados como B2.

4. Análise e discussão

Segundo o levantamento dos quinze artigos pesquisados, houve uma concentração no número de artigos publicados entre 2014-15, cada ano com quatro publicações respectivamente. Este material aponta uma predisposição no alargamento da produção científica sobre a temática entre 2008-15. Todavia essa concentração 2014-15 não é tida como algo inesperado. Neste período específico tem-se a promulgação da Lei nº 13.146 destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.01); incluindo acréscimos e alterações em outras leis pertinentes até criminalizando e instituindo sanções para o seu não cumprimento.

Com relação às publicações investigadas, notou-se a existência tanto de estudos que enfocam sujeitos, como outros que destacam o que foi nomeado como objeto de pesquisa: estudos de caso de instituições e de programas como o Incluir. Os sujeitos de pesquisa são os EPAEEs, embora desvelados na perspectiva de professores, diretores e gestores. Por meio da explicitação de barreiras que impedem ou desmotivam o acesso e a permanência, os artigos revelam um aprofundamento a respeito das necessidades individuais dos graduandos em suplantarem os obstáculos: arquitetônicos, atitudinais, comunicacionais/relacionais, burocráticos e pedagógicos. Por outro lado, nas investigações que têm como objetos de pesquisa as instituições e os programas; nestas ocorre o desvelamento: das políticas públicas e institucionais, das vivências curriculares, da acessibilidade, das propostas e dos projetos e por fim, as especificidades de algumas instituições universitárias.

Observou-se além de um aumento quantitativo na produção científica no período, uma variedade maior de técnicas de investigação. Das quinze recuperações, treze pesquisas tem

abordagem qualitativa e oito são “estudos de caso” o que evidencia que a temática constitui-se um campo de investigação em construção. As outras técnicas de investigação envolvem o uso de entrevistas e de estudos documentais. Dois artigos apontam a utilização de coletas maiores, inclusive associadas a uma abordagem quantitativa e com análise de resultados por meio do uso de estatística.

Quanto às palavras-chave foram identificadas doze referências utilizando o indexador “superior” e três para “universitária” ou “universidade”; onze termos “inclusão”; onze citações da palavra-chave “educação” associada a outros termos; sete ocorrências de “ensino”; oito menções do termo “deficiência” e sete das palavras “especial”, “especializado” ou “especiais”. A correlação entre os indexadores utilizados na metodologia deste estudo, com aqueles declarados pelos autores das publicações em suas palavras-chave era esperada em função da estratégia de busca. O que representa um avanço são os outros enfoques de investigação que foram indiciados, como por exemplo: as políticas inclusivas (citadas em quatro textos, sendo que em um deles foi especificada como políticas de ações afirmativas); a acessibilidade (duas menções) e com uma ocorrência cada os termos: tecnologia assistiva; AEE no ensino superior; os currículos; os indicadores educacionais e as condições de acesso e permanência, foco deste estudo.

Realizada a análise do perfil dos artigos recuperados, na sequência será apresentada a leitura da categoria acesso e permanência com as condições que se apresentam favoráveis e desfavoráveis pertinentes aos objetivos deste trabalho.

Analisando o conteúdo dos artigos explicitados no quadro 01, pautou-se a análise por investigar o trâmite de acesso dos EPAEEs a educação superior, do vestibular ao seu ingresso na graduação, bem como sua permanência neste nível de ensino.

Em relação ao acesso, os estudos do quadro 01 denotam não somente o cumprimento das prescrições, mas um possível aumento pela procura deste nível de ensino pelas pessoas com deficiência. O ideário de acesso ao ensino superior inicia-se a partir dos serviços relativos à identificação do candidato às especificações das condições necessárias para que preste vestibular; a adaptação da prova (em termos de fonte e tamanho de letra entre outras possíveis solicitações); o tempo de duração da avaliação e outros preparativos; passando pela importância da auto declaração do ingressante à requisição de mobiliário adequado e/ou outros ajustes em conformidade com sua necessidade educacional, para realização do exame.

A evidência de ampliação do acesso dos estudos dessa revisão é corroborada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Pedagógica Anísio Teixeira (INEP), elencados em Almeida, Bellosi e Ferreira (2015). Esses teóricos mostram um expressivo

aumento de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação nas IES, passando de 2.898 matriculados em 2001, para 23.250 matrículas em 2011.

Embora a progressiva elevação das matrículas de pessoas com deficiência seja um fato, é preciso enfatizar a importância de garantir a permanência deste público em condições favoráveis para o término de seus estudos. Para tanto torna-se essencial perscrutar o que favorece e o que desfavorece essa jornada.

Mesmo que o foco dos estudos apresentados no quadro 01 não seja a acessibilidade arquitetônica, por se tratar do terceiro conjunto de critérios de exclusão referente aos títulos da revisão; mesmo assim na perspectiva dos graduandos investigados, os problemas com obstáculos arquitetônicos ou barreiras físicas são mencionados. Dentre eles: as escadas os banheiros sem adaptação, a falta de iluminação e a ausência de estacionamentos próprios. Também das barreiras físicas emergem críticas sobre: a inexistência de corrimãos; do labirinto que podem se tornar os corredores para as salas de aula; da ausência de pisos táteis ou de seu término inesperado em uma parede; do desnivelamento das passarelas; da ineficiência da sinalização existente em especial as dos estacionamentos, e até mesmo a falta de serviços de transporte para os EPAEE em universidades públicas em que as edificações dos cursos e do convívio (restaurante, biblioteca) ficam distantes.

Importante destacar que as barreiras arquitetônicas, físicas e mesmo urbanísticas também remetem as barreiras comunicacionais. A sinalização inexistente nos estacionamentos, prédios e salas reafirmam o discurso da estigmatização e da exclusão não somente dos EPAEE, mas de todos os estudantes que pela primeira vez se deslocam “em” ou “para” aquele local. Outro tipo de barreira comunicacional existente nas produções referenciadas (quadro 01) são a ausência de discussões entre docentes, funcionários, alunos, coordenação e a gestão administrativa da graduação e/ou da pós; falta de aprimoramento no material pedagógico de forma a minimizar as dificuldades em acompanhar as aulas e sua utilização como fonte de estudo e até mesmo o descompasso dos próprios alunos entre sua consciência quanto às necessidades e dificuldades, bem como de seus direitos.

A solicitação de materiais, recursos e/ou tutores desencadeiam outra categoria de barreiras, as burocráticas. Uma dessas foi relatada por Rocha e Miranda (2009) quando mencionaram a atitude de um graduando frente à demora na aquisição de uma carteira adaptada pela universidade, vendo-se obrigado a adquiri-la com recursos próprios. O estudo de Anache e Rovetto (2014) corrobora com o de Rocha e Miranda (2009), pois também aponta as barreiras burocráticas como elementos que dificultavam a efetivação de reformas e adaptações arquitetônicas:

Nota-se que a barreira burocrática tem contribuído para precariedade das condições físicas da citada Instituição. Esse é um fator que depende de instâncias que escapam ao controle da gestão local, mas que precisaria ser levada em consideração pelos órgãos que regulamentam a legislação. Certamente esse é um aspecto que requer pesquisas e investimentos futuros para efetivar uma política educacional aberta às diferenças [...] (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p. 308).

Fica evidente na fala dos autores que embora haja mecanismos e leis que visam garantir as condições de acesso e permanência dos EPAEEs no ensino superior, as mesmas muitas vezes são impedidas ou adiadas por excessos de procedimentos que atrapalham os trâmites e execuções legais destes direitos. Os mesmos teóricos reiteram a necessidade de redução da burocracia e a adoção de outro tipo de postura frente a essa realidade, como forma de aporte facilitador da permanência desse público na universidade.

Embora a exclusão apresente-se na sociedade brasileira como uma condição histórica e as universidades de certa forma reeditem esse ideário coletivo refletindo preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações diante das pessoas com deficiência; essa forma de pensar e agir aparece problematizada em alguns dos estudos do quadro 01. Isso fica explícito no texto “Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas”, de autoria de Pereira (2008). A autora sugere que existem decisões políticas controversas que simultaneamente intencionam minimizar a exclusão social de minorias, o que por outro lado gera desconforto em termos de disponibilização de vagas, que para alguns é uma medida discriminatória:

Um segundo ponto a destacar refere-se à implantação do sistema de cotas, que pode ser caracterizada, conforme esta investigação, como facilitadora e, também, como um possível sinal de discriminação. Percebi que esse assunto é pouco discutido na Instituição, talvez pelo fato de esta Universidade ter sido a primeira do Brasil a instituir o sistema de cotas, com um total de 60% das vagas (PEREIRA, 2008, p. 166).

A Lei nº 13.146 dá margem a categorizar os preconceitos anteriormente mencionados, como barreiras atitudinais. No artigo 2º da referida norma, essas barreiras são mencionadas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 2º, IV).

A barreira atitudinal esteve presente nos textos sobre as atitudes tomadas por professores e gestores devido à ausência de conhecimento sobre as especificidades das deficiências, pela desconsideração do agravo do graduando em sua dificuldade de aprendizagem e pela atitude de rejeição por parte de seus colegas de curso. Observar-se também, em alguns depoimentos, o preconceito por parte dos alunos quanto ao sistema de cotas para o ingresso em nível superior, uma concepção firmada por Pereira (2008) que se traduz em opiniões discentes contraditórias tanto de favorecimento como de demérito.

As barreiras físicas e/ou arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais mostram-se em simultaneidade quando a discussão remete à superação das barreiras pedagógicas no ensino superior. Nos textos são narrados casos em que não havia comunicação eficiente entre docentes, coordenadores pedagógicos e gestores sobre a presença de EPAEE no curso/disciplina, ou mesmo a ausência de discussão sobre como incluí-los nas aulas da graduação; o que indica que a superação dessas barreiras na prática, também figura apenas como discurso.

Os estudos do quadro 01 apontam como barreiras pedagógicas, desde a falta de materiais até a ausência de flexibilização de muitos professores; o que colabora com a sugestão de que elas estão no limiar dos obstáculos metodológicos e instrumentais. A atenção dos envolvidos com o ensino em transpor as barreiras pedagógicas não é filantropia, ou somente obrigatoriedade; mas direito civil. Entretanto, a realidade aponta para necessidades e dificuldades que se sobrepõem às descritas na concepção de acessibilidade existente em documentos oficiais. O despreparo por parte dos docentes de ensino superior, dentre eles o pouco ou mesmo nenhum conhecimento sobre as especificidades de cada uma das deficiências da população de EPAEE é apontado como barreira pedagógica que exige transposição. O estudo “Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição” de Santos e Oliveira (2014), traz relatos dos graduandos sobre seus professores, revelando situações de abandono, falta de acompanhamento e/ou sensibilidade por parte dos docentes; bem como o sentimento de isolamento desses graduandos diante de seus pares, dos docentes do núcleo de acessibilidade, como da própria universidade.

Em outro artigo, Rocha e Miranda (2009) revelam no depoimento de uma aluna deficiente auditiva, graduanda de Administração de Empresas, a ausência nos professores de reflexões coletivas e instrumentalizações adequadas para atendê-la, como a pouca utilização dos recursos tecnológicos em especial a projeção de multimídia; o que para ela dificultava o seu acompanhamento das aulas.

Folha e Rocha (2014, p.454) apresentam circunstância similar explicitada pelo discurso de uma de suas alunas pesquisadas:

[...] uma parcela pouco significativa, sim... eu creio que alguns professores possuíam sensibilidade, no sentido de conversar, de vir ao Espaço Braille, conversar sobre o conteúdo programático, mas na maioria, num termo bem vulgar, era “te vira”, tipo, se você foi capaz de chegar até a Universidade, você já é capaz de se virar, de conseguir o seu espaço. Só que, com o tempo, com minha persistência, isso foi melhorando.

Condutas assim vêm contribuindo para evasão de alunos e ao insucesso educacional no ensino superior, mostrando-se premente o investimento na formação de professores bem como em propostas pedagógicas inclusivas que forneçam subsídios para a permanência destes alunos na universidade. Corrobora com a afirmação Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 12) ao apontarem:

[...] que o encontro pedagógico do docente com estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência. Alguns desses efeitos se mostram positivos na relação docente/discente.

Do panorama apresentado justifica-se investir em formação pedagógica inclusiva e na maior participação dos professores na vida acadêmica do graduando com deficiência devido as suas especificidades, não somente como uma forma de garantir a permanência desse aluno no ensino superior, mas também como um aprimoramento de formação e reflexão profissional dos docentes em exercício neste nível de ensino. Quando há maior participação de docentes, coordenadores e gestores sobre o processo educativo como um todo; as medidas

compartilhadas configuram-se como atenuantes das dificuldades e necessidades não atendidas. Uma relação de proximidade, cuidados com as especificidades dos EPAEEs, pequenas mudanças nas metodologias de ensino disponibilizadas nas aulas, maior comunicação entre os docentes, maior flexibilidade em processos avaliativos, podem colaborar com a permanência desses estudantes até a finalização do curso, na medida em que podem reduzir as situações desafiadoras em que são constantemente submetidos.

Guardadas as proporções entre a educação básica e o ensino superior é possível detectar elementos que favorecem a educação inclusiva e que podem ser transpostos para o nível de ensino superior. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), teóricos da educação inclusiva no ensino básico sugerem: a coordenação de serviços; a colaboração do pessoal; o conhecimento prévio dos sistemas financeiros que redirecionam fundos; as demandas das licitações para compra de tecnologias assistivas, digitais, informacionais e de comunicação; a utilização de recursos da educação a distância como forma de equiparação de oportunidades; a ação positiva na promoção de relações sociais, a liderança visionária, a avaliação reconsiderada, as adaptações curriculares e as práticas instrucionais efetivas.

E pensando especificamente na Educação Física, nos esportes e na recreação como possibilidades de socialização; os estudos examinados não trazem programas específicos desenvolvidos pelas faculdades voltados à área, ou mesmo citam ações geradas por iniciativas discentes.

Para Barrozo et al (2012), a pessoa com deficiência faz parte do ambiente social como todas as outras, possuindo o direito de ser integrada em todos os âmbitos de uma determinada sociedade: da cultura, do lazer, do esporte, da educação, do trabalho, da política, entre outros. Embora a concepção de integração perpassa pela atitude de adaptação das pessoas aos ambientes; diferenciadamente a ideia de inclusão educacional envolve uma dinâmica mais ampla, ou seja, a adaptação da instituição ao público que atende. Nesse sentido o esporte, a recreação ou mesmo os momentos de lazer desencadeados por jogos e atividades físicas em conjunto são mais do que elementos capazes de propiciar integração, socialização e/ou inclusão; criam condições para que os EPAEEs possam melhorar sua autoestima, desenvolverem um sentimento de pertença, enfim possibilitam que novas motivações surjam colaborando com que persistam e concluam seus estudos. Enfim, essa é uma condição que embora não esteja bem explorada é potencialmente favorável ao tratar-se da permanência desse público no ensino superior.

Além dos agravos que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, nos textos que compõem esta revisão, também foram

observadas situações atenuantes das dificuldades e necessidades. Na perspectiva do acesso a este nível de ensino, o processo de ingresso destes alunos tem se tornado cada vez mais organizado, oferecendo garantias e podendo ser controlado pelos próprios vestibulandos, pelas mídias de massa e pela legislação.

Porém, a permanência caminha por outras vias, sendo relevante elencar componentes que atenuem o antagonismo. Dentre eles, é inegável que os recursos financeiros dos próprios alunos e de suas famílias e o acesso às tecnologias e a tecnologia assistiva que não dependam exclusivamente dos recursos públicos, são elementos que contribuem na equiparação de oportunidades e da permanência desse grupo na universidade. Destacam-se ainda: as políticas das quais derivam o sistema de cotas; a sensibilização e a boa vontade de alguns docentes que tem contato direto com estes estudantes; a adaptação do currículo; a oferta de cursos pré-vestibulares direcionados aos estudantes com deficiências específicas e de baixa renda; laboratórios de atendimento aos deficientes visual, suporte acadêmico e tecnológico; criação de audioteca, atividades de ensino, pesquisa e extensão além de comissão permanente mediadora que auxilie na redução da burocracia, e do tempo de um processo pela cobrança realizada pela própria comissão.

Entre as ações mobilizadas pelas instituições tem-se com destaque especial os grupos e os núcleos de apoio a inclusão. Estes oferecem várias alternativas para amenizar as dificuldades e necessidades de EPAEE. Bruno (2011) descreve o exemplo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que criou o Laboratório de Acessibilidade de Práticas Inclusivas (LAPEI), que realiza avaliação e acompanhamento dos acadêmicos com necessidades específicas e educacionais especiais; elabora a adequação dos exames vestibulares; e orienta a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e instrucionais no interior da universidade.

Auad e Conceição (2009) apresentam as ações da Universidade de Brasília (UNB), a mesma referida pelos autores como modelo de inclusão para outras universidades, teve inicialmente o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais da UNB/PPNE. Este programa media o relacionamento entre a comunidade universitária, os alunos com deficiência e a universidade como um todo. Ainda segundo esses teóricos, o PPNE assegura aos EPAEEs a integração à vida acadêmica, desde o ingresso na universidade, o acesso e o uso de espaços e instalações da UNB, assim como promove ações de atenção à permanência desse público em igualdade de condições.

Acrescenta-se as ações anteriormente apontadas, o Programa Universidade Acessível criado em 2009 pela Universidade de Santa Maria (UFSM). Anche, Rovetto e Oliveira

(2014) descrevem entre as ações deste programa a construção de espaço de atendimento educacional encarregado de organizar estratégias de acompanhamento dos EPAEEs matriculados no campus. As ações e políticas são posteriormente estendidas aos outros campi. Santos e Oliveira (2014) em seu estudo na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) apresentam o Departamento de Apoio a Inclusão (DAIN), que concentra as ações sobre inclusão na Universidade, através de suporte técnico-pedagógico, uso de tecnologia assistiva (equipamentos especiais, ajudas técnicas, softwares, etc.) O mesmo destina-se a incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais da UERN, possibilitando condições favorecedoras para que estes alunos tenham acesso aos conhecimentos, informações, relacionamentos e ambientes de estudos.

Com base nestes exemplos de projetos institucionais fica evidente a importância dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior como forma de reduzir as lacunas no processo inclusivo. De expressiva relevância, Anache, Rovetto e Oliveira (2014) defendem a obrigatoriedade da elaboração e implementação de políticas públicas que obriguem a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades entre outras medidas.

Todos estes projetos de núcleos de atendimento possuem como ponto de partida o Programa Incluir ou Programa de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), implantado em 2007. Este tem a função de promover e cumprir os requisitos legais de acessibilidade, tendo como eixo central a garantia do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior, bem como a permanência em igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência.

5. Considerações finais

Este trabalho tratou a inclusão no ensino superior em várias dimensões. Utilizando uma metodologia de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, foi realizada uma revisão com mapeamento de publicações acadêmicas produzidas no período de 2008-15 de Estados diferentes do país. Analisando as produções selecionadas foi possível recuperar informações sobre o acesso e permanência, razões para descontinuidade do processo educacional, as causas de evasão, atenuantes das dificuldades e necessidades, atuação docente frente ao processo inclusivo, elementos específicos da educação física, do esporte e do lazer, ações mobilizadas pelas instituições através de núcleos de acessibilidade, barreiras burocráticas, pedagógicas, arquitetônicas, metodológicas, atitudinais, instrumentais, comunicacionais e programáticas.

Pressupondo que as seis dimensões da acessibilidade preconizadas em Sasaki (2009) e na Legislação (BRASIL, 2015) possam responder o paradigma inclusivo dos EPAEEs no ensino superior, considera-se que existem inúmeras controvérsias no que se refere às entrelinhas existentes do acesso a permanência dos alunos nas universidades, foco desta revisão.

Foi possível perceber que o acesso ao exame vestibular pelos estudantes com deficiência está sendo aprimorado, tanto pelas fundações que cuidam desse concurso como também pelas IEEs que vêm desenvolvendo medidas, adaptações e condições necessárias para que este público possa prestar a prova, o que pode ser evidenciado no aumento do número de matrículas. Entretanto, do acesso ao ingresso existem outras barreiras a serem quebradas. Uma delas é a programação do cadastro realizado no vestibular com a auto declaração do inscrito, que nem sempre permite o cruzamento com o banco de dados dos alunos aprovados e matriculados. Esse diálogo é relevante no mapeamento do número de alunos com deficiência na(s) universidade(s); para o levantamento dos tipos de deficiências que as unidades devem atender; para se ter conhecimento de quais adequações de acessibilidade são prementes e quais devem ser as providências didáticas e pedagógicas dos cursos de graduação que os EPAEE irão frequentar, assim como uma melhor preparação dos docentes de ensino superior para atender este público.

Quanto às condições que desfavorecem a permanência no ensino superior, mesmo que na atualidade o ingresso na faculdade seja possível, ficar ao acaso de circunstâncias que demandam tanto grandes intervenções (físicas e estruturais) como outras, muitas vezes de simples e imediata resolução, colaboram para minar a continuidade do graduando com deficiência no processo educativo. Estas situações contextualizam-se com possíveis causas de evasão dos EPAEE nas universidades. Uma vez ingressante, o EPAEE acaba dependendo da sua própria força de vontade para superar barreiras de diversas ordens. Embora como pano de fundo dos artigos levantados, as barreiras arquitetônicas e físicas continuam sendo as mais realçadas. A associação direta da concepção de acessibilidade a elas é recorrente, porque de fato impedem e inviabilizam o acesso diário e a permanência contínua dos EPAEE em qualquer nível de ensino. Também essas barreiras trazem visibilidade negativa para as instituições por sua remoção e/ou adequação ser uma obrigatoriedade segundo as normalizações vigentes; como também porque quando essas barreiras são midiaticadas causam graves constrangimentos referentes à imagem institucional da universidade e comoção perante a opinião pública dando visibilidade a estigmatização e a exclusão.

Ainda que conte com a legislação ao seu favor, muitas vezes por não aplicabilidade, questões burocráticas, o graduando EPAEE ainda encontra-se desamparado no enfrentamento das adversidades. A efetivação da inclusão requer também conhecimento da sua própria condição, das necessidades, das fragilidades, das capacidades e dos recursos que podem ser disponibilizados para que haja a inclusão.

Além das barreiras explicitadas; as dificuldades financeiras muitas vezes geradas por tratamentos diversos geram a necessidade de ampliar a jornada de trabalho por parte desse público. Outro obstáculo a ser considerado refere-se a motivação para a conclusão da graduação frente as incertezas e os agravos em se colocar no mercado de trabalho.

Em termos de condições que favorecem a permanência do graduando EPAEE, os núcleos de acessibilidade tem se efetivado como importantes instrumentos de apoio e conciliação às atribuições presentes no decorrer da jornada de um estudante com deficiência inserido em uma IES, mas ainda é pouco. Faz-se necessário que as legislações com base na educação inclusiva saiam do papel sendo plenamente efetivadas, e que mecanismos que visem diminuir os trâmites para seu cumprimento sejam elaborados a fim de garantir não somente o acesso, mas todas as condições para que estes estudantes possam superar as barreiras das dimensões da acessibilidade e permaneçam até a finalização de sua formação.

Defende-se a ideia que pesquisas neste sentido devam ser aprofundadas e disseminadas também em condições de “acessibilidade de consulta para todos os estudantes”, afim de que sejam produzidas reflexões que não se silenciem diante das impossibilidades.

Referências

ALMEIDA, J.G.A.; BELLOSI, T.C.; FERREIRA, E.L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp., p. 643- 660. 2015. Disponível em:<
<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

ANACHE, A.A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 299-312, jun. 2014. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

AUAD, J. C.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/274>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BARROZO, A.F. et al. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.2, p. 16-28, 2012. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo2.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/ SECADI/SESu, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 3.284**, de 07 de novembro de 2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>> . Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 948**, de 07 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf Acesso em: 30 jan. 2017.

BRUNO, M.M.G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 542- 517. 2011. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/666>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

COSTA, M.F.L.; SOUZA, C.T.R. Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.9, n.2, p. 1-11, 2014. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7049>. Acesso em: 07 mar. 2017.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GANILO, M.C.; TAKAHASSHI, R.F.; BERTOLOZZI, M.F. Revisão Sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem/USP**, São Paulo, v.45, n.5, p. 1260- 1266, 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a33.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

FOLHA, D.R.S.C.; ROCHA, G.O.R. O currículo vivido por alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: implicações para a educação inclusiva no ensino superior. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 438-462, jul./dez. 2014.

FRONTEIRAS do Pensamento. **Conferência de Carlo Ginzburg**. 23'08". O Programa Fronteiras do Pensamento da UFRGS TV apresenta uma conferência do antropólogo e historiador Carlo Ginzburg. Neste vídeo, o teórico fala sobre as modificações ocorridas na vida do homem derivada da revolução tecnológica e informacional, comentando o novo tipo de leitura desenvolvido paralelamente a internet. Publicado em 14 set. 2012. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=QKdfsVBP20E>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

GOOGLE. Acessibilidade. 2017. Disponível em:< <https://www.google.com.br/accessibility/all-products-features.html> >. Acesso em: 03 ago. 2017.

LAUFER, M. O que fazer com a literatura cinza? **Interciência (INCI)**, Caracas, v. 32, n. 1, p. 07, janeiro 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442007000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LEONEL, W.H.S.; LEONARDO, N.S.T.; GARCIA, R.A.B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.10, n. esp., p. 661-673, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7918/5425>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MARTINS, D.A.; LEITE, L.P.; LACERDA, C.B.F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, Sept. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

OLIVEIRA, E.R.M.; MELO, F.R.L.V.; ELALI, G.V.M.A.. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.33, n.19, p. 63-87. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3927>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento escolar**. Porto alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 163-174, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/94>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

PIECZKOWSKI, T.M.Z.; NAUJORKS, M.I. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Cadernos de Educação/UFPEL**, Pelotas, n. 52, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7311>> Acesso em: 07 mar. 2017.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SANTOS, J.M.C.T.; OLIVEIRA, S.K.V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **Revista Holos**. Natal, a.30, v.5, p. 131-144. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1564/pdf_98>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, a.XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, Apr. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jun. 2017.